

Atti del convegno *"Work in progress" for a better quality of life*

EMPLOYABILITY E PRATICHE RIFLESSIVE: LO STUDIO DEI PERCORSI DI INTERNSHIP IN UNIVERSITÀ

Silvio Carlo Ripamonti, Laura Galuppo, Silvia Ivaldi, Giuseppe Scaratti,

Università Cattolica di Milano – silvio.ripamonti@unicatt.it

Introduzione

La presente ricerca è focalizzata sul tema della didattica tutoriale per favorire l'employability dei giovani laureati. In particolare il progetto qui presentato ha lo scopo di effettuare un monitoraggio finalizzato a valutare i percorsi di Internship con l'obiettivo di avvicinare gli studenti al mondo del lavoro, cercando di identificare quali possano essere gli elementi di facilitazione. Per il tirocinante lo spazio di internship rappresenta il primo momento di incontro con il mondo del lavoro che fino a questo momento è stato coltivato solo a livello di 'fantasia' (Kaneklin e Metitieri, 1997). Il costruito teorico da cui parte la ricerca è quello della "riflessività" (Mezirow, 1990; Brookfield, 1998; Cunliffe, 2004) che supporta una concezione secondo cui i dispositivi di accompagnamento alla didattica hanno il compito non solo di insegnare agli studenti le tecniche specifiche di una professione, ma anche di sviluppare la costruzione di un apprendimento meno analitico e più "rilevante" per la pratica professionale (Coombs and Elden, 2004; Kaneklin C., Scaratti G., Bruno A. 2006). Ciò significa mettere gli studenti in situazioni didattiche che permettano di sperimentare un stile di pensiero definito in letteratura "thinking in realities" (Cunliffe, 2004). Intendiamo con questo concetto la possibilità di comprendere le premesse e le conseguenze che le proprie azioni hanno sui contesti professionali e negli ambienti di lavoro. Riprendendo van Maanen (1997) sottolineiamo come la formazione universitaria sia finalizzata a

sviluppare non solo una conoscenza di tipo tecnico, ma anche e soprattutto conoscenze di tipo pratico ed effettivamente capace di sostenere l'employability.

Gli obiettivi della ricerca possono essere così riassunti:

- individuare diversi modelli di Internship praticati all'interno delle organizzazioni
- descrivere le rappresentazioni emergenti dei processi di apprendimenti dei percorsi di Internship di ciascuno dei tre attori implicati nel processo: tutor aziendali, tutor universitari e studenti
- evidenziare possibili esiti sulla costruzione dell'identità lavorativa dello studente

Metodo

La ricerca qui sintetizzata è una esplorazione qualitativa e narrativa di un programma di Internship trasversale a diverse facoltà di una delle maggiori Università del Nord Italia.

Le facoltà prese in esame appartengono all'ambito umanistico e sono considerate quelle che manifestano maggiori difficoltà rispetto all'inserimento professionale dei laureati.

L'ipotesi che ha guidato la ricerca ha voluto indagare come l'esperienza di internship possa essere di maggiore o minore aiuto per entrare nel mondo del lavoro.

Considerando l'internship come esperienza di confine tra mondo universitario e mondo del lavoro, nella ricerca si è deciso di indagare i significati ad esso associati dai tre principali attori coinvolti: gli studenti, da un lato; i tutor aziendali e i tutor accademici responsabili del loro apprendimento, dall'altro.

Lo studio si è basato su un approccio narrativo ed ha previsto l'utilizzo di interviste semistrutturate nelle quali è stato chiesto ai diversi interlocutori di raccontare l'ultima esperienza di internship di cui sono stati protagonisti, individuandone momenti significativi, turning points e in particolare episodi considerati critici che hanno innescato processi di apprendimento (Chell, 2004). In tutto sono state condotte 60

interviste narrative che hanno indagato l'esperienza di 30 tutor (20 tutor aziendali e 20 accademici) e di 20 studenti. Per ogni "esperienza di internship" sono state dunque raccolte tre punti di vista. L'analisi dei dati evidenziano alcune concezioni di Internship circolanti tra i protagonisti e come queste si caratterizzino per la presenza di differenti tipologie di relazioni educative le quali, a loro volta, generano diversi outcome in termini di conoscenze prodotte e posizionamenti degli studenti entro il proprio percorso di crescita professionale.

Risultati

Sintetizzando i dati sono emerse quattro concezioni prevalenti sui percorsi di internship. La prima concezione è stata definita "addestramento ad una pratica professionale" e descrive l'internship come un processo in cui lo studente viene aiutato a sviluppare competenze e conoscenze specialistiche. Secondo questa concezione, l'internship può essere considerata un'esperienza di successo quando permette allo studente di appropriarsi di competenze professionali e conoscenze tecniche di un ambito o una professione. L'idea di "professionista esperto" sottesa è quella dello specialista che conosce una disciplina e la applica nei molteplici ambiti organizzativi entro i quali si trova ad operare. La seconda concezione può essere sintetizzata attraverso la metafora della "bottega artigiana". Diventare professionisti esperti significa attivare un processo di appropriazione e personalizzazione delle competenze e del sapere. Non esiste una concezione prototipica astratta di una professione, diventare un professionista esperto significa iniziare a sviluppare uno stile di interpretazione di una professione che unisce competenze tecniche ad un proprio stile personale.

La terza concezione considera l'internship come processo prevalentemente di socializzazione organizzativa. In questa concezione il focus del percorso formativo è baricentro sulla possibilità di conoscere contesti e culture professionali. Il successo di un percorso di internship coincide con la possibilità lo studente sviluppi abilità di comprensione delle culture organizzative che caratterizzano le organizzazioni nel contesto attuale. La quarta concezione considera l'internship come un processo in cui lo

studente viene accompagnato a rileggere l'esperienza fatta nell'organizzazione per iniziare a costruire un progetto professionale che lo orienti nelle scelte formative future.

Conclusioni

La chiave per raccogliere gli elementi più significativi generati dalla ricerca, può essere individuata in una domanda di sintesi e di prospettiva: che cosa suggerisce la ricerca rispetto all'esperienza della internship? Sono diversi gli aspetti che andrebbero utilmente ripresi e sviluppati. Il primo riguarda elementi trasversali e metodologici, mentre gli altri fanno riferimento agli esiti e ai contenuti emersi dalle conoscenze prodotte.

1) Per quanto concerne la metodologia che è stata adottata e utilizzata nella realizzazione della ricerca, può essere richiamato un tratto interessante legato all'attenzione rivolta al processo di costruzione congiunta di conoscenza. L'idea di lavorare con triadi in cui lo studente, il tutor universitario, il tutor aziendale interagiscono con lo scopo di ricostruire in termini singolari ma anche collettivi la loro rappresentazione dell'esperienza, è sicuramente un elemento interessante perché consente di cogliere la pluralità di punti di vista che convergono verso un comune oggetto di investimento. Esso viene vissuto e rappresentato e tradotto in pratica con sensibilità differenti legate alle diverse tipologie di interlocutori.

2) Rispetto ai contenuti emersi un primo snodo è legato all'apprendimento conseguito. Come abbiamo visto un'interpretazione riduttiva del internship circoscrive l'apprendimento a semplici questioni legati alla capacità di "fare". Intendiamo questa modalità di pensare all'apprendimento come riduttiva per due ragioni. La prima è che il tempo dei percorsi di internship è breve, dai 3 ai sei mesi. Questo comporta che la tensione a trasmettere competenze spendibili sul mercato del lavoro si focalizzi su apprendimenti semplici che non accrescono il valore dello studente nel mercato del lavoro. In un'interpretazione più profonda l'apprendimento che l'internship può sostenere è invece legato all'inizio di un processo di scoperta di sé in rapporto al mondo che circonda lo studente. In questa declinazione l'apprendimento è funzionale ad un primo abbozzo di progetto professionale che per essere costruito si deve

necessariamente fondare sulla capacità di “pensarsi” entro un contesto. Questo implica la capacità di leggere se stessi e le culture organizzative e di capire in che modo il proprio orientamento valoriale ed etico, le risorse di cui si dispone possono favorire la costruzione di un'identità professionale.

3) I setting formativi che puntano di più al primo modo di intendere l'apprendimento interpretano le competenze secondo un'accezione individualistica. Ne emerge una visione positivista e statica della competenza, intesa come un attrezzo che si consegue e si mette nel proprio bagaglio professionale in attesa di essere speso in futuro. I setting formativi che puntano invece alla capacità di sviluppare un pensiero riflessivo sono più orientati a concepire l'apprendimento come il risultato di uno scambio profondo tra la persona e l'ambiente e le competenze non sono intese come attrezzi da possedere ma come abilità che permettono di generare esperienze di scambio positive con gli ambienti di lavoro. Acquisiscono salienza, per conseguire questo obiettivo, gli strumenti didattici che sostengono la nascita di un pensiero riflessivo come i diari etnografici, i diari di bordo, i lavori di gruppo focalizzati su come si è sviluppato il rapporto tra lo studente e l'organizzazione. In quest'ultimo modello l'idea di apprendimento è fortemente intrecciata con il senso di efficacia sviluppato dagli studenti nei percorsi di tirocinio. Grazie alla possibilità di affrontare problemi che ricorsivamente si incontrano nel mondo del lavoro e in funzione di una supervisione messa in campo dai propri tutor, gli studenti sono in grado di sviluppare un sentimento di autoefficacia derivante dall'essere riusciti a individuare personali strategie per affrontare situazioni difficili. Questo processo mette in connessione i feedback che lo studente può ricevere dai tutor e i contributi teorici studiati e apre prospettive di miglioramento futuro nella misura in cui mette lo studente nelle condizioni di interrogarsi relativamente alle proprie strategie e ipotesi messe in campo per diventare un professionista efficace.

Affinché la funzione riflessiva si sviluppi in modo adeguato nel tirocinante è necessario che sia presente anche nel tutor la capacità di attivare dei processi di significazione e riflessione critica sull'esperienza dello studente. Questo è possibile per quei tutor che si pongono l'obiettivo di lavorare con i tirocinanti non solo per sviluppare

un professionista tecnicamente capace, ma anche ancorato e orientato a un patrimonio culturale e valoriale legato alla professione e all'organizzazione di appartenenza. L'essere professionista, in questa prospettiva, significa mediare tra le proprie conoscenze/capacità e le esigenze di un'organizzazione specifica. Questo implica la capacità di sviluppare e mettere a disposizione abilità e competenze non standardizzate, ma localmente definite e sviluppate, a partire dall'incontro con problemi e situazioni specifici.

Riferimenti bibliografici

- Brookfield, S. A. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coombs, G., & Elden, M. (2004). Problem-based learning as social inquiry—PBL and management education. *Journal of Management Education*, 28(5), 523–535.
- Cunliffe, A. L. (2004). On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 407–426
- Cunliffe, A. L. (2004). On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4)
- Kaneklin C., Metitieri, L. (1997). Esperienze di tutorship per psicologi: indicazioni emerse da una ricerca di monitoraggio. *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*. Castellucci et. Al. (a cura di) (pp. 172–204). Milano: Franco Angeli.
- Kaneklin C., Scaratti, G., Bruno, A. (2005). *La formazione universitaria. Pratiche possibili*. (Raffaello Cortina Editore, Ed.). Milano.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 1–20). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Neville, M. G. (2008). Using appreciative inquiry and dialogical learning to explore dominant paradigms. *Journal of Management Education*, 32(1), 100–117.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing to ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228.